

Предисловие

В этой книге говорится о детях, с которыми трудно заниматься. Они не слушают учителя, бегают, прячутся под стол или кричат. Родителям сложно уговорить такого ребенка выйти из дома, поесть вместе со всеми или вымыть голову. Люди на улице считают, что он плохо воспитан. Другие дети стараются держаться от такого ребенка подальше. Ни сам ребенок, ни его семья не могут самостоятельно справиться с его поведением.

Для того чтобы помочь такому ребенку, прежде всего нужно прислушаться к нему и устроить окружающую среду так, чтобы создать у него ощущение безопасности. Затем нужно потихоньку менять среду, внося в нее небольшие изменения, вызывающие «развивающее напряжение» у ребенка, то есть делающие среду менее комфортной, но все-таки выносимой для ребенка. Это требует очень большой аккуратности – каждое такое изменение должно продумываться и обсуждаться.

Если работа ведется достаточно аккуратно, то постепенно ребенок осваивает все больше и больше разных ситуаций, его выносливость, способность принимать новое возрастает. Наконец он оказывается в состоянии справиться с какими-то реальными житейскими, не упрощенными ситуациями: например, спокойно едет с мамой в автобусе или идет в цирк. Нашей целью является интеграция в детском саду или школе – тех средах, которые предлагает детям сегодняшнее общество для освоения культурного опыта человечества. Многие дети с проблемами поведения могут учиться вместе с другими школьниками при условии внимательного отношения к ним и готовности помочь со стороны окружающих. Такой опыт обогащает все стороны, участвующие в образовательном процессе.

Использование средового подхода в процессе интеграции

В первой части читатель найдет описание метода нашей работы, сводящегося к тому, чтобы провести ребенка через разные среды, комфортные и создающие сильное напряжение, необходимое для развития.

В настоящее время существует и развивается большое количество разнообразных подходов к помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы. Их весьма грубо можно разделить на две группы: поведенческие и развивающие. Описанный в этой книге подход ближе к эмоционально-уровневому подходу, разработанному в Институте коррекционной педагогики РАО.

В чем особенности подготовки к школе ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями?

Во введении ставится проблема подготовки к школе детей с особенностями развития, прежде всего особенностями развития эмоционально-волевой сферы. Перечисляются основные критерии готовности к школе и кратко рассматриваются те сложности поведения, которые препятствуют детям с особенностями развития полноценно включиться в процесс школьного обучения.

Ценность обучения в школе не ограничивается только усвоением знаний. Она рассматривается в связи с понятием интеграции, предполагающей взаимное движение общества и ребенка навстречу друг другу, что подразумевает необходимость изменения обеих сторон этого процесса – и ребенка, и общества, – для того чтобы каждый человек имел возможность стать частью социума. Поэтому предлагаемая программа действий ориентирована на подготовку детей с особенностями развития к учебе в одном классе (группе) со сверстниками, а не в форме индивидуальных занятий с учителем.

КАК ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ РАЗВИВАТЬСЯ?

В главе «Средовой подход» описывается основа для построения системы коррекционно-развивающих занятий с ребенком. Среды рассматриваются с точки зрения различных характеристик (пространство-время, распределение социальных ролей, эмоциональная насыщенность) и с точки зрения их структурированности и комфортности. Это позволяет моделировать среды, способствующие усвоению заложенных обществом культурных смыслов и при этом помогающие данному конкретному ребенку освоить эти смыслы с адекватной для него степенью напряженности усилий.

КАК ВВОДИТЬ РЕБЕНКА В ГРУППУ, ИНТЕГРИРОВАТЬ ЕГО В ГРУППЕ?

В главе «Интеграционный маршрут» приводятся примеры успешной интеграции особых детей в социуме, описываются различные развивающие среды, процесс введения ребенка в группу. Рассматриваются основные этапы работы, критерии готовности ребенка к каждому следующему этапу. Подробно описывается система возможных опор, помогающих освоить новую ситуацию.

Создание группы подготовки к школе и ее работа

Вторая часть книги посвящена организации групповой работы для подготовки к школе ребенка с особенностями развития эмоционально-волевой сферы.

**КАК СФОРМИРОВАТЬ ИЗ ДЕТЕЙ ГРУППУ,
ЧТОБЫ НЕ ПОСТРАДАЛИ ИНТЕРЕСЫ НИ ОДНОГО РЕБЕНКА?**

В главе «Распределение детей по группам» описываются принципы формирования групп и повышения их интегративного потенциала. Отмечается сложность и неоднозначность решения вопроса о подборе детей в группу исключительно по критерию сходства или, напротив, дополнения. Рассказывается о необходимости и возможности введения данного ребенка в сложившуюся группу; при выборе группы для интеграции дан-

ного ребенка во главе угла должен стоять принцип полезности группы для ребенка, для решения задач его развития — при условии, что пребывание данного ребенка в группе не оказывает разрушительного влияния на эту группу и не препятствует решению задач, стоящих перед другими детьми.

Что делать взрослым, чтобы группа «работала»?

В главе «Роли взрослых во время групповых занятий» описывается командный подход в работе с группой особых детей. Перечисляются различные роли взрослых с административной точки зрения и по отношению к детям, подчеркивается, что эти роли могут не совпадать (например, административное главенство не обязательно совпадает с главенством в глазах детей). Описываются социальные и межличностные роли взрослых по отношению к детям. Подчеркивается, что некоторые роли противоречат друг другу и потому не могут выполняться одним и тем же педагогом по отношению к одному и тому же ребенку. Постулируется необходимость регулярных педсоветов и обсуждений, а также супервизии для полноценного группового процесса.

Как «справляться» с детьми, чтобы они не препятствовали обучению и развитию других детей в группе?

В главе «Проблемы поведения» рассказывается о том, какими причинами могут быть вызваны различные поведенческие проблемы ребенка и какое поведение взрослых позволяет ему найти другие способы удовлетворения своих потребностей. Наибольшее внимание уделено проблеме агрессивных действий, которые не всегда являются проявлением внутренней враждебности, но, как правило, доставляют взрослым много хлопот и огорчений.

Как устроена жизнь ребенка на занятиях по подготовке к школе?

В главе «Структура группового дня» описываются занятия группы и принципы составления расписания, исходя из задач, стоящих перед детьми. При этом уделяется внимание согласованию индивидуальных и групповых занятий. Рассматривается роль разных занятий в общей системе помощи ребенку и его

семье, полезность каждого вида работы для развития ребенка и группы. Отдельно описываются структура и задачи родительской группы как неотъемлемой составляющей работы с семьей ребенка. Эта глава является вводной к анализу разных видов занятий с точки зрения средового подхода.

Занятия и среды в системе подготовки к школе

В третьей части книги приводятся конкретные примеры сред: слабоструктурированная среда свободной игры, среднеструктурированные «Круг» и музыкальное занятие, четко структурированные урок и одевание, физкультура, танцы. Во всех случаях среда анализируется с точки зрения временных и пространственных характеристик, социальных и эмоциональных отношений, возникающих в ней между людьми. Описываются пути освоения среды, опоры, помогающие ребенку «вписаться» в нее.

Что нужно делать, когда дети отдыхают на перемене?

В главе «Свободная игра на перемене» описываются роли взрослых в ситуации, когда дети, по идее, играют совершенно самостоятельно. Тем не менее взрослые не могут считать себя полностью свободными, потому что как минимум должны обеспечить безопасность детей. Если это не удастся сделать путем моделирования среды, приходится вводить разнообразные правила, и среда становится более структурированной.

Как помочь ребенку «вписаться» в структурированное занятие?

В главе «Игровое занятие “Круг”» описано занятие, позволяющее в прямом и переносном смысле «собрать» детей, помочь им «увидеть» друг друга, объединить их каким-то общим делом. Участие в нем помогает детям перейти от игры к более структурированным занятиям.

Что дают ребенку музыкальные занятия?

В главе «Музыкальное занятие» описывается структура занятия, состоящего, как правило, из семи основных частей: при-

ветствие, движение под музыку, музыкальные игры, пение, игра на музыкальных инструментах, танцы, прощание. Музыкальное занятие позволяет непосредственно обращаться к эмоциональной сфере ребенка, которому сложно выдержать длительный контакт с человеком и даже наличие рядом эмоций других людей. Музыкальное занятие как особенно эмоциональное требует специального внимания к экспрессии педагогов и эмоциям детей, поэтому в тексте подробно описан этот аспект моделирования среды.

Как сделать, чтобы дети учились на уроке?

В главе «Урок» рассматривается обычный школьный урок, каким его видят дети с эмоционально-волевыми проблемами. Рассказывается о проблеме переноса навыков с индивидуального занятия на коллективное. Подробно обсуждается, как сформировать у детей «школьные» стереотипы: по звонку идти в класс или из класса, сидеть за партой, доставать вещи из портфеля, выходить к доске. Приводятся примеры уроков на первом году обучения, когда решается прежде всего проблема освоения среды.

Как научить ребенка одеваться после занятий?

Глава «Одевание» дает пример занятия по формированию навыка. Предлагаются различные приемы, повышающие мотивацию ребенка к этому непростому делу.

Использование
средового
подхода
в процессе
интеграции

Введение

– Любую девочку выгонят из школы, если она будет вести себя так, как ты, Пеппи.
– Как, разве я себя плохо вела? – с удивлением спросила Пеппи. – Честное слово, я этого и не заметила, – печально добавила она. Ее нельзя было не пожалеть, потому что так искренне огорчаться, как она, не умела ни одна девочка в мире. С минуту Пеппи молчала, а потом сказала запинаясь:
– Понимаешь, фрекен, когда мама у тебя ангел, а папа – негритянский король, а сама ты всю жизнь проплавала по морям, то не знаешь, как надо вести себя в школе среди всех этих яблок, ежей и змей.
А. Линдгрэн. Пеппи Длинныйчулок

В настоящее время многие дети с проблемами поведения и особенностями развития эмоционально-волевой сферы все еще не получают адекватного обучения и воспитания. Большая часть их оказывается выключенной из образовательного процесса, получает образование значительно ниже своих возможностей или обучается индивидуально и не имеет возможности контактировать со сверстниками. Проблема обучения и социализации таких детей остается сверхактуальной и в нашей стране, и за рубежом.

В школе дети сталкиваются с большим количеством различных правил и ограничений. Любому ребенку требуется время, чтобы организовать свое поведение в соответствии с этими правилами. Учителя знают об этом и помогают первоклассникам. Знают об этом и многие родители, которые стараются включить ребенка в систему подготовки к школе.

Дети с проблемами поведения и особенностями развития эмоционально-волевой сферы испытывают выраженные трудности при адаптации к новой ситуации и нуждаются в целенаправленной помощи педагога и/или специальной организации условий обучения. Не получив подобной помощи, ребенок не только не сможет занять свое «место ученика», но и, возможно, будет мешать другим детям: кричать, вскакивать во время урока, то есть не сможет стать активным участником образовательного процесса и даже будет исключен из него; при этом у учителя останется ощущение некомпетентности.

Проблемы поведения не всегда бывают вызваны «плохим воспитанием» (хотя бывает и так). Иногда у ребенка просто не получается вести себя в соответствии со школьными требованиями. Ведь для этого ему необходимо скоординировать работу различных систем организма: воспринять самые разнообразные ощущения (звонок, инструкция учительницы, схема на доске, прикосновение другого человека, запах булочек из столовой), переработать всю эту информацию, как-то к ней отнестись и дать именно тот ответ на сложное воздействие среды, которого ожидает от него школа. «Поскольку человеку необходимо двигаться, учиться или вести себя подобающим образом, мозг должен организовать все вышеупомянутые ощущения. Он определяет область соответствующих ощущений, сортирует и располагает их в определенном порядке, подобно регулировщику, направляющему движение машин» (Айрес, 2018, с. 21–22).

Вот типичные трудности, с которыми может столкнуться ребенок:

- слишком высокий или слишком низкий темп происходящего (ребенок не успевает выполнять задания вместе со всеми или не умеет подождать других);

- пугающие и раздражающие сенсорные впечатления (ребенок не выносит того, что его руки испачканы в краске, и не может продуктивно работать на уроке труда; или он боится, что кто-то из детей прикоснется к нему на перемене, и поэтому целый день не встает со своего места);

- огромное количество впечатлений, большую часть которых нужно проигнорировать, а остальные обработать (ребенок

не может сконцентрироваться на словах учителя, отвлекаясь на скрип двери, шуршание тетрадей и слова соседа по парте);

– необходимость в сравнительно короткое время построить взаимоотношения с новыми взрослыми и сверстниками (ребенку трудно общаться с незнакомыми одноклассниками, выходить к доске, выполнять новые задания; поддержка со стороны взрослого могла бы ему помочь, но для этого необходим эмоциональный контакт с учителем, который еще не сформирован);

– непредсказуемость ситуации (каждый из участников образовательного процесса вносит свой вклад в поток ощущений, обрушивающихся на ребенка; происходящих событий очень много, часто они непредсказуемы, уникальны в жизненном опыте ребенка, а у него нет возможности или навыка гибко и быстро реагировать на происходящие изменения);

– необходимость задействовать недостаточно развитые каналы восприятия («некоторые дети не замечают то, что написано на доске слева от них, пишут только на правой стороне тетради или начинают читать с середины строки» (Глозман, 2017, с. 111); другим трудно воспринимать информацию, написанную на доске, далеко от них; третьи хорошо усваивают то, что они видят, и намного хуже – устные объяснения учителя, и т.д.);

– высокие требования к выносливости (ребенок истощается за 5 минут и просит отпустить его к маме, а урок длится 40 минут, а за ним еще и еще...).

Все это может привести к таким проявлениям, которые учитель справедливо сочтет неадекватными: перевозбуждению или, наоборот, пассивности, неспособности выполнять даже простые, доступные ребенку в обычной жизни действия. Достаточно высок риск того, что учитель и ученик не найдут общего языка и постоянно возникающие трудности будут провоцировать конфликты...

Существующие программы подготовки к школе ориентированы прежде всего на обучение, то есть на усвоение новых знаний, формирование умений и навыков. При этом подразумевается, что ребенок может сидеть за партой и выполнять задания, предложенные педагогом. А если ребенок не может

усидеть за столом больше 10 минут или вместе со всеми начать выполнять задание, если приходится несколько раз обращаться к ребенку, прежде чем он услышит и отреагирует? К сожалению, не всегда учитель имеет возможность аккуратно ввести ребенка в учебный процесс, и социально неприемлемое поведение такого первоклассника приводит к тому, что его начинают считать «необучаемым», хотя в других условиях ребенок мог бы освоить программу в необходимом объеме.

Таким детям необходима коррекция, то есть система занятий, имеющих целью «формирование функционального органа либо целой функциональной системы, позволяющих правильно осуществляться тому или иному психическому процессу» (Цыганок, Гордон, 1999, с. 103), в данном случае – процессу адаптации к школьной ситуации, освоения школьной среды. «Не решив задачу организации учебного поведения аутичного ребенка или решив ее частично, педагог не может впоследствии добиться его продуктивной работы на занятиях, осмысленного усвоения им навыков чтения и письма» (Лаврентьева, 2008). Настоящая книга посвящена описанию медленной и кропотливой работы по формированию у детей навыков адаптации, умения принимать нормы и правила школьного социума.

Настоящие методические рекомендации предназначены для специалистов, работающих с детьми от шести до девяти лет с проблемами адаптации к школе, связанными с различными нарушениями – от незначительных трудностей общения и регуляции поведения до сочетания различных нарушений развития (ранний детский аутизм и слепота, детский церебральный паралич и тугоухость и т.п.). Особенности развития эмоционально-волевой сферы таких детей могут быть вызваны аутизмом и расстройствами аутистического спектра, синдромом дефицита внимания с гипер- или гипоактивностью, минимальными мозговыми дисфункциями, неврозами, нарушениями сенсорной интеграции, а также органическими поражениями центральной нервной системы, в том числе детским церебральным параличом, эпилепсией. В ряде случаев врачам не удается найти органическую причину особенностей, характеризующих развитие ребенка.

Работа реализуется в виде системы индивидуальных и групповых занятий, направленных на преодоление имеющихся у ребенка сложностей с опорой на его сильные стороны. При этом следует учитывать, что занятиям в группе подготовки к школе должен предшествовать период индивидуальных игровых занятий и/или посещения другой группы: игровой, интегративной и т.д. «Индивидуальная работа помогает сформировать базовую готовность к группе, возможность испытывать радость от пребывания с другими людьми. В занятиях с педагогом или психологом отодвигается психическое пресыщение, размягчаются стереотипы аутичного ребенка, формируются предпосылки диалогического общения» (Костин, 2000, с. 133).

Цель работы

Целью занятий по подготовке к школе является формирование у ребенка предпосылок для последующей интеграции в школьной среде, то есть активного участия в учебной деятельности и жизни школьного социума.

Важно отметить, что процесс интеграции подразумевает не только готовность общества принять ребенка с особенностями развития, но и возможность ребенка войти в это сообщество, не «ломая» его, установить отношения с другими членами сообщества. При этом происходит взаимное обогащение (развитие) как ребенка, так и сообщества (среды).

Подготовка каждого ребенка осуществляется с ориентацией на подходящий ему тип школы, в зависимости от уровня его познавательного и речевого развития и навыков социального взаимодействия (причем в процессе коррекционной работы ориентация может меняться в связи с развитием возможностей и потенциала ребенка). Среди школ, в которых учатся дети, прошедшие подготовку в специальной группе, назовем следующие:

- массовые общеобразовательные школы;
- ресурсные классы в рамках общеобразовательной школы;
- школы, реализующие программы инклюзивного (интегративного) образования;

- школы, обучающие детей по различным адаптированным образовательным программам в соответствии с ФГОС;
- этнокультурные, вальдорфские и другие особые школы;
- другие школы и центры.

Задачи курса подготовки к школе

С точки зрения развития *когнитивной сферы* важным результатом является формирование базовых познавательных навыков, уточнение подходящего для ребенка образовательного маршрута и выбор для него конкретной школы. Конечно, это должно решаться в диалоге педагогов с родителями.

С точки зрения *личностного развития* мы хотели бы добиться того, чтобы как минимум ребенок умел действовать по правилам, в частности произвольно начинать и заканчивать повторяющиеся действия (такие как, например, написание крючков и палочек, решение типовых примеров, выполнение приседаний). В результате успешной работы по подготовке к школе ребенок в идеале должен научиться вступать в отношения с взрослым человеком как носителем правил, опираться на его авторитет при освоении учебного материала и регуляции собственного поведения, а также подражать другим детям, действовать в соответствии с тем, как это принято в данном детском сообществе.

Основными задачами курса подготовки к школе являются следующие.

1. Формирование и развитие личностной готовности к школьному обучению:

а) формирование позиции школьника и отношения к новой роли:

- формирование и развитие ролевого общения с взрослым (учитель-ученик), умения принимать помощь взрослого, выполнять инструкцию, в том числе фронтальную;

- развитие мотивационной сферы, формирование познавательных интересов, способности принимать учебную задачу, интереса к внешней школьной атрибутике;

б) развитие эмоционального взаимодействия и коммуникативных навыков:

- развитие общения со сверстниками в процессе учебной деятельности и на переменах;

- пробуждение желания участвовать в совместной деятельности с другими детьми;

- обучение адекватному выражению различных эмоциональных состояний;

- формирование умения обходиться без помощи и поддержки родителей в течение школьного дня, обращаться за помощью к другим взрослым, принимать помощь;

- формирование умения справляться со сложными ситуациями социально приемлемыми способами;

в) формирование и развитие самосознания и самоконтроля, развитие произвольной регуляции поведения и деятельности.

2. Формирование базовых систем и функций, которые позволят ребенку успешно адаптироваться и осваивать ту или иную учебную программу:

- развитие восприятия;

- развитие зрительного и слухового внимания;

- развитие памяти;

- развитие речи;

- развитие пространственных представлений;

- развитие зрительно-моторной координации;

- развитие двигательных навыков, коррекция моторной неловкости;

- развитие наглядно-образного мышления;

- формирование и развитие предпосылок логического мышления;

- формирование возможностей для переноса приобретенных навыков в другую ситуацию;

- развитие общеучебных и предметных знаний, умений, навыков.

3. Формирование навыков самообслуживания и опрятности, необходимых для социализации в школе, развитие самостоятельности.

Критерии готовности к школе

Перечислим критерии готовности к школе, которые особенно важны для детей с эмоционально-волевыми нарушениями. Поведение детей, которые начинают заниматься по данной программе, как правило, не удовлетворяет большинству этих критериев. Если поведение ребенка в этом отношении улучшается, можно говорить о том, что работа идет успешно.

Принятие *роли школьника* означает, что ребенок:

- принял школьную ситуацию, выполняет основные правила поведения;
- проявляет интерес к занятиям, старается выполнить задания учителя;
- может обратиться к учителю, привлечь его внимание адекватными способами, когда это необходимо;
- пользуется речью или другими методами коммуникации, может тем или иным способом ответить на вопрос учителя, в частности сделать выбор;
- выполняет простые инструкции взрослого;
- внимательно слушает, когда взрослый начинает говорить;
- реагирует на похвалу и замечания учителя в адекватной манере;
- заинтересован в выполнении дома заданий, полученных от учителя в классе.

Коммуникативные навыки проявляются в том, что ребенок:

- замечает других детей, проявляет интерес к ним;
- следует за всеми при переходе из помещения в помещение;
- может принять участие в совместной деятельности с одноклассниками, общих играх, организованных взрослым;
- может справиться со сложной для себя ситуацией, опираясь на значимого взрослого.

Развитие *произвольной регуляции* проявляется в том, что ребенок:

- может подождать своей очереди, отложить на некоторое время выполнение собственного желания;

- регулирует свое поведение в соответствии с просьбами учителя;
- не проявляет агрессии, не шумит или может прекратить подобное поведение по просьбе взрослого.

Перечисленные выше пункты выступают своего рода ориентиром для определения того, какие сложности могут возникнуть у ребенка в школе и на что можно опереться, чтобы помочь ему с этими сложностями справиться. У кого-то может быть лишь мотивация к учению – и он «удержится», адаптируется в школе, несмотря на значительные коммуникативные трудности. Другой ребенок поначалу не обладает достаточной мотивацией, но привержен ритуалам и стереотипам, ориентирован на соблюдение правил – он сможет принять школьную жизнь благодаря четкой структуре занятий и регламентации поведения. У третьего ребенка не получается наладить отношения с взрослыми, зато он интересуется детьми и подражает им – и он тоже «удержится», адаптируется в школе.

На наш взгляд, решение о готовности ребенка к школе должно приниматься комиссией специалистов в каждом случае индивидуально с опорой на этот (или иной подобный) перечень.

Формы работы

Работа состоит из групповых и индивидуальных занятий. Многие дети с эмоционально-волевыми нарушениями имеют крайне скудный опыт взаимодействия со сверстниками: из-за трудностей поведения родители не могут отвести детей в детский сад, пойти с ними в гости или на детскую площадку.

Роль групповых занятий для таких детей трудно переоценить. Только группа дает накопление поведенческого, социального и культурного опыта: «Организовав детское взаимодействие, взрослый ставит перед детской группой принципиально новые задачи, давая ученикам “одежду на вырост”, ведя с ними разговор из будущего. <...> Здесь рождается необходимость (и всегда существует возможность) стать на точку зрения другого, отстаивать свои позиции и сдерживать свои эгоцен-

трические порывы, координировать замыслы, намерения, действия и мысли. Из практики взаимопонимания при необходимости действовать вместе рождается способность понимать других» (ЦУКЕРМАН, 1993, с. 105).

Некоторые умения невозможно сформировать иначе как в группе. Только в группе у ребенка появляется возможность реагировать на речевую инструкцию, не обращенную к нему лично. Только в группе можно ставить задачу самостоятельной адаптации к текущим событиям, без чего просто невозможно пойти в школу. В группе тренируется способность самостоятельно переключаться с одного действия на другое, из пассивного состояния переходить в активное и наоборот, то есть самому начинать действие, заканчивать его и планировать следующее. Только в результате групповых занятий может появиться хотя бы фрагментарное подражание другим детям.

Работа проходит в два этапа.

На первом этапе дети осваивают приближенную к школьной *структуру среды*: чередование занятий в рамках расписания дня; правила поведения в различных помещениях, связанных с определенными занятиями и людьми (в классе на уроке, в игровой, в спортивном зале, в музыкальном классе).

На втором этапе у детей возникают *отношения* со взрослыми и детьми, занятия приобретают для них личностный смысл.

Продолжительность этих этапов может быть различной: от двух недель до одного года. Обычно курс подготовки к школе длится один или два года, дети посещают индивидуальные и групповые занятия не менее двух раз в неделю.

Для работы желательно соблюдение следующих условий:

– наличие помещений: раздевалки, игровой, класса, комнаты для музыкальных занятий, физкультурного зала, мастерской – как минимум необходимо две-три комнаты, чтобы занятия в них можно было проводить одновременно; также полезно в каждый момент иметь комнату, где не проводятся занятия и куда ребенок, уставший от шума и активности остальных детей, может зайти, чтобы отдохнуть;

– возможность привлечения ассистентов (ими могут быть студенты вузов, проходящие производственную практику; ро-

дители детей с особенностями развития, не занимающихся в этой группе; люди любых специальностей, заинтересованные в помощи детям с особенностями развития);

– возможность при необходимости многократно менять расписание, приспособляя его под мобильную структуру индивидуальных и групповых занятий;

– медицинское сопровождение педагогического процесса;

– регулярные встречи специалистов (педагогов, психологов, эрготерапевтов, физических терапевтов, врачей, ассистентов), позволяющие осуществлять командный подход в работе;

– возможность проведения занятий родительской группы, индивидуальных бесед специалистов с родителями.

В своей работе мы руководствуемся *средовым подходом*, подразумевающим создание цепочки развивающих сред, способствующих расширению собственных возможностей ребенка (этот подход основан на идеях физиологов А.А. Ухтомского, И.А. Аршавского и концепции психолога Л.С. Выготского). «Интеграция в нашем понимании предполагает построение последовательно усложняющихся образовательных (коммуникативно-познавательных) сред, позволяющих конкретному ребенку наращивать свой образовательный и социальный потенциал. Каждая из этих сред должна содействовать расширению возможностей ребенка и готовить его к переходу на следующий уровень» (Дименштейн, Ларикина, 2009, с. 142).

Этот подход хорош тем, что «не имеет ни порога, ни потолка». На начальном уровне работа в соответствии с ним не требует специальных знаний, им может воспользоваться даже группа родителей, которые решили помочь своим детям подготовиться к школе.

Конечно, наличие в команде профессиональных психологов, учителей, логопедов, дефектологов, врачей ставит работу на профессиональную основу. Очень полезна помощь нейропсихолога, который, обследовав детей, поможет педагогам поставить для каждого ребенка ближайшую задачу развития. Эта задача будет учитываться при моделировании среды. В случае если дети имеют двигательные нарушения, необходима

помощь физического терапевта (если нет возможности организовать занятия по моторному развитию, физический терапевт может регулярно оценивать состояние ребенка, консультировать родителей и специалистов и т.д.). Но самое главное – готовность заинтересованных людей искать и пробовать, справляться со сложностями и видеть маленькие шаги на пути к большой цели.

Подробному описанию средового подхода посвящена следующая глава.

Средовой подход

Я знал шестилетнего мальчика с аутизмом, который залезал на все шкафы в доме и с них прыгал. Родители не хотели, чтобы ему было больно, и положили все шкафы на бок. Ребенок по-прежнему лазил на шкафы, но это было уже безопасно. Правда, родители после этого стали стесняться приглашать гостей, потому что лежащие шкафы выглядели очень уж необычно. Это было неплохое решение: они не привязывали ребенка к стулу, не запирали в комнате без шкафов, не водили его постоянно за руку (маме есть чем заняться по дому помимо этого). И все-таки специалисты иногда нужны – хотя бы для того, чтобы вернуть шкафы в вертикальное положение.

*Патрик Сансон**. Из лекции

Отталкиваясь от представлений Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка как о совокупности значимых отношений, мы рассматриваем любую среду – вагон метро, детский сад, семью, рабочий коллектив – прежде всего с точки зрения того, какую *систему отношений* предлагает ребенку эта среда. Человек, попадая в ту или иную среду, вступает (или не вступает) с ней во взаимодействие, то есть у него складываются определенные отношения с ее элементами: устройством пространства, структурой времени, находящимися в ней людьми.

* Патрик Сансон – французский эксперт с более чем 35-летним стажем, директор одного из Центров для детей и подростков с аутизмом, расположенных в пригородах Парижа. По материалам семинара, прошедшего в Москве в мае 2005 г. в Центре лечебной педагогики, издана книга «Психопедагогика и аутизм» (Сансон, 2012)

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru